

## **Een Human Resource Management (HRM) gebaseerd op competentie: enkele uitgangspunten en hun consequenties**

door B. OVERLAET\*

*Een kaart heeft geen betekenis  
voor wie niet op reis is.*

### **I. INLEIDING**

Het begrip "competentie" heeft de afgelopen jaren een steile opgang gemaakt in de managementliteratuur. Achter dit verzamelbegrip schuilt de idee dat kennis en vaardigheden de voornaamste middelen van een onderneming zijn in het creëren van een unieke toegevoegde waarde. In de strategische literatuur werd dit idee gelanceerd door Prahalad en Hamel (1990), maar ze is ook actueel in de literatuur rond de lerende organisatie (Swieringa en Wierdsma (1990), Senge (1990), Van den Broeck (1994)). Ondertussen is ze doorgedrongen tot het domein van het Human Resource Management zelf (Galbraith en Lawler (1993), Lawler, Mohrman en Ledford (1995)). Eigenlijk is deze idee – zoals we verder zullen zien – niet nieuw in de organisatieleer, die altijd al een "resource based view" hanteerde en die het opbouwen van competentie en het collectief leren in organisaties al sinds Simon (1947) thematiseerde. Door competentie uit te roepen tot strategische essentie, heeft het werk van Prahalad, Hamel en anderen deze

---

\* Departement Toegepaste Economische Wetenschappen, K.U.Leuven, Leuven.  
De auteur dankt Jan Bouwen, Luk Bouckaert en Maddy Janssens voor hun stimulerende suggesties.

benadering echter een "harde" economische legitimiteit verschaft, hiermee een einde makend aan een decennium lange verbanning door de al te dominante externe focus van een Porteriaans denkkader.

Dat kennis, competentie en leren in organisaties steeds meer aandacht ten deel valt, hoeft ons niet echt te verbazen. De maatschappelijke en economische ontwikkelingen die deze aandacht hebben aangewengeld, zijn genoegzaam bekend.

In de eerste plaats evolueren we steeds meer in de richting van een kennismaatschappij, waar de positie en de status van iemand niet meer bepaald wordt door zijn of haar afkomst of beroep, maar door de (hoeveelheid) kennis die hij/zij heeft opgebouwd. Vaak wordt deze stelling negatief geformuleerd: wie niet in staat is om mee te evolueren met de steeds veranderende kennisvereisten, valt vroeg of laat uit de boot en verzeilt in de onderste laag van de (duale) samenleving. Het is paradoxaal dat in een periode waarin de gemiddelde scholingsgraad van de (wereld)bevolking hoger is dan ooit, het steeds belangrijker wordt om "bij te blijven", d.w.z. zijn kennisniveau voortdurend te verversen. Een ingenieur of geneesheer die tien jaar afgestudeerd is en zich niet permanent heeft bijgeschoold, wordt nu al afgeschreven. Kennis bepaalt het verschil tussen de "haves" en de "haves-not", en krijgt een uitgesproken competitief karakter.

Het spreekt vanzelf dat deze visie op de maatschappelijke ontwikkelingen sterk beïnvloed is door de technologische evolutie van de laatste decennia. Het meest in het oog springt daarbij de explosieve ontwikkelingen in het domein van de micro-electronica en de telecommunicatie. Eenieder van mijn generatie heeft aan de lijve kunnen ondervinden hoe – op nauwelijks 20 jaar tijd – de opkomst van geïntegreerde schakelingen en gedigitaliseerde sturing onze werkomgeving grondig heeft veranderd. Het koppelen van deze capaciteiten in omvangrijke netwerken lijkt deze evolutie nog verder te versnellen, zodat het nog vele jaren kan duren voor de invloed van deze technologie op ons dagelijks leven en op onze organisaties volledig duidelijk zal zijn geworden.

Tezamen met deze technologische ontwikkelingen zijn we getuige van een globalisering van de economie. Het begrip "global economy" kon tot voor enkele jaren in Europa nog vrij afstandelijk gebruikt worden, maar sinds de opkomst van de Aziatische tijgers, de Europese eenmaking en de val van de Berlijnse muur, dringt de kwetsbaarheid van onze welvaart – en van het wereldbeeld dat erop gebouwd is – langzaam door tot het collectieve discours. Een wereldwijde spiraal

van kostenvermindering, mee gevoed door de nieuwe technologieën, bedreigt de industriële basis van onze welvaartstaat. Verlies van (export)markten en delocalisatie van de productie leiden tot een systematische uitstoot van ongeschoolde jobs.

De beste manier waarop we ons kunnen beschermen tegen verdere verarming is het aanboren van onze belangrijkste grondstof, met name kennis. Alleen unieke competenties kunnen onze ondernemingen competitief houden in een wereldeconomie, en hun kostenhandicap compenseren.

Competentie is dus belangrijk voor het overleven van een organisatie. Deze bijdrage gaat na welke uitgangspunten en veronderstellingen een strategisch management gericht op (kern)competentie impliceert voor het Human Resource Management. De stelling dat competenties belangrijk zijn werken we daarbij niet verder uit. Wel wordt eerst uitvoerig stilgestaan bij het begrip competentie zelf, en de wijze waarop dit de laatste jaren binnen de organisatietheorie ingevuld wordt. De opvattingen over kennis en competentie evolueren immers sterk en impliceren nieuwe uitgangspunten die radicale gevolgen voor het HRM kunnen hebben. Gezien het fundamentele karakter van deze discussie, mag van deze bijdrage niet meer dan een eerste aanzet worden verwacht.

## II. DRIE TYPES VAN COMPETENTIE

Als we praten over kennis of competentie dan kunnen we meteen een onderscheid maken tussen drie types van competentie<sup>1</sup>. Een eerste type wordt gevormd door (*technologische*) *vindingen* die afgeschermd kunnen worden door middel van octrooien, patenten of andere vormen van registratie (Rappaport (1979), Pitts (1976)). Een eigen procédé om polypropyleen te maken, bijvoorbeeld, een reeks geregistreerde antibiotica, profielen voor rotorbladen voor windmolens, recepten voor yoghurt- en ander ijs,..., dit soort van "activa" van een onderneming spelen vaak een belangrijke rol in overnames en strategische allianties. Het is daarbij niet essentieel dat het octrooi of patent daadwerkelijk verleend werd, aangezien hetzelfde resultaat in sommige gevallen door een rigoureuze geheimhouding kan worden bereikt. Het voorbeeld van Coca-Cola wordt blijkbaar nogal gevolgd in Vlaamse KMO's, aangezien de hoeveelheid patenten en octrooien hier relatief laag ligt in vergelijking met de aanwezig geachte technologische know-how. Het belang dat gehecht wordt aan dit type van

competentie komt onder meer tot uiting in de associatie ervan met O&O inspanningen, en de aandacht die productinnovatie en spillover krijgt in de bedrijfseconomische literatuur. Bij het competitief voordeel dat een onderneming meent te kunnen halen uit dit type van competentie staat in een aantal gevallen niet de competentie als dusdanig, maar wel de bescherming ervan centraal.

Een tweede type competentie is in tegenstelling tot de gepatenteerde vinding algemeen beschikbaar. Ze vormt de *publieke competentie*, die toegankelijk is voor elke geïnformeerde burger of organisatie. Zo kan iedereen te weten komen hoe je een brood bakt, een viool bouwt, met een auto rijdt, of een kwaliteitssysteem opzet in een organisatie. Elke organisatie kan dezelfde machines of courante software aankopen. Met dit type van competentie kan per definitie geen competitief voordeel behaald worden, aangezien ze voor elke concurrent toegankelijk is, tenzij ze op uitzonderlijke manier kan worden aangewend. Dit laatste brengt ons op het domein van het derde type competentie, dat we voorlopig ruw zullen omschrijven als het *vakmanschap*<sup>2</sup>.

Dit derde type competentie is, in tegenstelling tot beide vorige types, niet geëxpliciteerd. Men vindt ze niet in handleidingen, procedureboeken of productspecificaties, al kan ze wel aan het tot stand komen van zulke kennisproducten hebben bijgedragen. Deze in praktijk gewortelde kennis, opgebouwd uit ervaring en mislukking, kan het verschil maken tussen een goed en een minder goed eindproduct. In die zin kan de onderneming een competitief voordeel puur uit het vakmanschap van haar leden, in combinatie met publieke of beschermde competenties. De relatie tussen beschermde competentie en vakmanschap wordt duidelijk met een eenvoudig voorbeeld: wanneer de partituur van een muziekstuk niet vrijgegeven wordt, *mag* de pianist het stuk niet spelen (eerste type), maar of de muziek goed of minder goed gebracht wordt, zal afhangen van het feit of de pianist het stuk *kan* spelen (derde type)<sup>3</sup>. Ook in een industriële of commerciële omgeving vormt deze niet geëxpliciteerde competentie de basis voor een uitzonderlijke en niet te imiteren prestatie.

Binnen de organisatie-theorie wordt aan dit derde type competentie steeds meer aandacht besteed, zowel op het individuele als op het collectieve niveau (Nelson en Winter (1982), Nonaka (1991), Winograd en Flores (1986), Quinn (1992), Ulrich en Lake (1990), Blackler (1993), (1995)). Dit brengt een vernieuwde interesse mee voor het werk van Polanyi ((1958), (1967)), Simon (1947), Schön (1983), Vigotsky (zie

Wertsch (1990)) en vele anderen. De overtuiging leeft dat in de post-bureaucratische organisatie (Heckscher en Donnellon (1994)) individueel en collectief vakmanschap in belang zal toenemen.

### III. KENNIS, VAARDIGHEDEN EN LEERVERMOGEN

Als eerste stap in een analyse van de aard en de kenmerken van "vakmanschap", lijkt het ons wenselijk even stil te staan bij het gangbaar taalgebruik in verband met kennis, vaardigheden en leervermogen. We willen daarbij wijzen op het feit dat de onderlinge banden tussen deze begrippen essentieel zijn in het begrijpen van het proces van opbouw en gebruik van kennis.

Traditioneel wordt een onderscheid gemaakt tussen kennis en vaardigheden. Nonaka (e.a. (1994)) spreekt van een cognitieve en technische component. De eerste van deze termen verwijst naar mentale representaties of proposities, terwijl de laatste refereert naar het vermogen bepaalde handelingen – zoals fietsen, piano spelen of metaal frezen – op een beheerste manier uit te voeren. In de leertheorie vormen beide de inhoud van het leren (of de "voorraden" volgens Van den Broeck (1994)), terwijl het leervermogen weergeeft in welke mate een persoon of organisatie in staat is nieuwe leerinhouden te verwerven. De term "competentie" kan slaan op elk van deze onderdelen, en is dus de meest ruime term in dit taalspel.

Het confronteren van dit taalspel met het cybernetische principe van vereiste variëteit (Ashby (1952)) toont aan dat de gemaakte onderscheiden misleidend kunnen zijn. Het principe van de vereiste variëteit stelt dat een stabiele omgang met een omgeving een interne variëteit vereist die tenminste even groot is als de externe complexiteit waarmee men wil omgaan. Het lijkt ons duidelijk dat het kunnen inspelen op de variëteit van en de verstoringen uit de omgeving voor een organisatie een belangrijke vorm van competentie vormt, die relevant is voor onze notie van "vakmanschap" (zie bijv. Blackler (1993), p.879).

Het beheerst omgaan met een omgevingsproces vereist dat een representatie van deze omgeving wordt opgebouwd die voldoende complex is om de relevante complexiteit van de omgeving te vatten (Beer (1966)). Dit model komt overeen met wat men in gangbare termen "kennis" noemt, d.w.z. de cognitieve voorstelling van wat de dingen zijn en hoe ze werken. Of dit model geëxpliciteerd wordt of grotendeels impliciet blijft, is voor het ogenblik van geen belang. Wat wel

belangrijk is, is de notie van *relevante* complexiteit. Aangezien een model altijd eenvoudiger is dan de werkelijkheid waarnaar ze verwijst (De Zeeuw (1976)), is een zekere mate van filteren onvermijdelijk. Betekenissen worden immers maar opgeslagen nadat ze een proces van selectie hebben gaan (Weick (1979)). Essentieel voor de bruikbaarheid van een model als kaart is dat de complexiteit die in het model weerspiegeld wordt, relevant is voor de gebruiker ervan. Deze relevantie kan alleen maar blijken uit het gebruik van de kaart in een concrete context, en is m.a.w. historisch en contextueel van aard.

Beer (1966) benadrukt daarom dat zulk een representatie altijd "in de maak" is, omdat tijdens het gebruik van het model steeds nieuwe verstoringen plaatsvinden, die de bestaande inzichten in vraag stellen. Een kaart is dus niet iets statisch, maar wordt voortdurend bijgewerkt, opgebouwd én uitgeteerd in het handelen van de betrokken persoon of groep. Incoherentie, inconsistentie en conflict zijn inherent aan dit proces, en kunnen de basis vormen voor verder persoonlijk en collectief leren<sup>4</sup> (Blackler (1993)). Het expliciteren van dergelijke kaarten, bijvoorbeeld in het bespreken van ervaringen met anderen, kan beschouwd worden als een symbolische vorm van interactie met de omgeving, en zal het ganse proces versterken en versnellen.

Competentie verwijst dus zowel naar een mentale representatie of model, als naar het toepassen ervan in het omgaan met verstoringen, en naar het opbouwen van de kaart uit ervaring. Kennis impliceert m.a.w. vaardigheid om een model ("kennis" in enge zin) toe te passen in concrete omstandigheden, en het vermogen om hieruit te leren, d.w.z. de verworven kennis uit te breiden. Zonder deze wortels in vaardigheden en leervermogen verwordt "kennis" als mentale representatie tot een abstract (taal)spel, zoals 'das Glasperlenspiel' (Hesse (1970)), levenloos en irrelevant.

Het misleidende van het gangbare taalgebruik is precies dat de term "kennis" gereduceerd wordt tot een – al dan niet geëxpliciteerde – cognitieve representatie, en de band met het kennisproces en het handelen verloren gaat. Dit leidt uiteindelijk tot de absurde opvatting dat boeken (en andere teksten of dragers) op zich "kennis" zouden bevatten. Nonaka's expliciete kennis bijvoorbeeld (Nonaka (1991)) is niets anders dan een *product van kennend handelen*, dat betekenisloos zou zijn zonder een gemeenschap van experts, die de persoonlijke kennis hebben om dergelijke producten te gebruiken. Het belang van deze persoonlijke kennis van anderen wordt duidelijk wan-

neer ze afwezig is, bijvoorbeeld wanneer we aan de hand van beschrijvingen - hoe uitgebreid ook - een verloren gegaan ambacht proberen te reconstrueren. Het achterhalen van het vakmanschap lukt in een dergelijk geval alleen door nieuwe ervaringskennis te construeren, geïnspireerd op de overgebleven beschrijvingen en voorwerpen, maar het voorbeeld van de oude instrumenten geeft aan dat we nooit zeker zullen zijn in welke mate we precies dezelfde kennis hebben gereproduceerd.

Op zichzelf bevat een kennisproduct dus geen kennis, net zoals een literaire tekst op zich geen betekenis bezit (Fisch (1980)), maar betekenis gegeven wordt in dialoog met de lezer, die hiertoe zijn eigen betekeniscontext inbrengt. Het voordeel van kennisproducten is dat ze zoals andere producten uitwisselbaar en verhandelbaar zijn. En het spreekt vanzelf dat het kunnen omzetten van een kennisproduct in betekenisvol handelen – het spelen van de partituur<sup>5</sup> – een belangrijke competentie vormt, die toegang geeft tot een geweldig handelingspotentieel. In een ondernemingscontext kan een dergelijk vakmanschap een belangrijk competitief voordeel uitmaken.

#### IV. ORGANISATIE ROUTINES EN PROCEDURE GESTUURD HANDELEN

Kennis werd in de vorige paragraaf omschreven als een integraal proces van (re)productie van mentale modellen, geworteld in het handelen. Geëxpliciteerde kennisproducten, zoals beschrijvingen, voorschriften, specificaties, octrooien, e.d.m. kunnen in dit proces een belangrijke rol spelen, maar vormen op zich geen kennis. Omwille van de band met het handelen, is kennis gebonden aan context en aan persoon. Het vakmanschap waarvan sprake moet daarom begrepen worden als persoonlijke competentie, die verworven wordt uit ervaring.

Aangezien een organisatie meer is dan de som van haar leden, kunnen we veronderstellen dat het vakmanschap van een onderneming meer is dan de loutere samenvoeging van het individuele vakmanschap van haar medewerkers. In deze paragraaf willen we daarom de geschetste opvatting over kennis uitbreiden naar het niveau van het collectief leren.

Overigens is dit collectieve niveau belangrijk om strategische redenen. Zowel beschermde competenties (type 1) als persoonlijke kennis (type 3) kunnen namelijk gemakkelijk uitgekocht worden door een concurrerende onderneming. Badaracco (1991) spreekt in dit ver-

band van "migrerende" kennis, in tegenstelling tot "ingebodde" kennis, die in het collectief verankerd is. Door op het collectieve niveau vakmanschap te ontwikkelen, kan de organisatie haar competentie veilig stellen (Pfeffer (1994)).

De problematiek van het collectief leren is veel te ruim om binnen het bestek van deze bijdrage behandeld te worden<sup>6</sup>. We willen ons hier beperken tot het concept van *organisationele routines*, dat in de organisatie literatuur vaak geassocieerd wordt met het werk van Nelson en Winter (1982), maar in feite teruggaat tot Herbert Simon en James March (Simon (1947), March en Simon (1958)). Organisationele routines zijn herhaalde gedragspatronen die worden uitgevoerd door meer dan één persoon (Feldman (1995)). Door hun grote mate van voorspelbaarheid geven zij zowel uiting aan de interafhankelijkheid van de verschillende actoren in de organisatie, als aan het repetitieve karakter van het productieproces. Routines geven richting aan het handelen van mensen, en dit heeft verschillende functies in en voor een organisatie.

In de eerste plaats zorgt het routinematige handelen voor coördinatie tussen de verschillende actoren. Medewerkers kunnen hun werk vrij zelfstandig uitvoeren, zonder zich telkens te moeten afvragen hoe ze de interafhankelijkheden met het werk van anderen zullen managen (Mintzberg (1983)). Verder beperkt het bestaan van organisationele routines de keuzevrijheid van nieuwe leden, zodat zelfs bij een groot verloop de routine zelf gehandhaafd kan blijven. Organisationele routines functioneren op deze manier als een soort van collectief geheugen, waarmee niet alleen praktijken, maar ook onderliggende waarden worden doorgegeven over generaties van medewerkers (Nelson en Winter (1982), Salipante (1992)). Door het aanleren van routines verwerven nieuwe medewerkers lidmaatschap, en veranderen zij van outsider tot insider (Lave en Wenger (1991)). Tenslotte reduceren routines, door hun repetitief karakter, de cognitieve energie die geïnvesteerd moet worden in dagelijkse handelingen en beslissingen, zodat meer tijd en energie vrijkomt voor creatief werk.

Routines worden vaak geassocieerd met procedures en voorschriften, die een belangrijk stuurmiddel vormen in de bureaucratische organisatie. Procedures en regels vormen de basis van "rule-based behavior" (Rasmussen (1986)), maar opnieuw mag het kennen niet verward worden met het kennisproduct. Centraal in procedure gestuurd handelen staat immers het selecteren van de meest toepasselijke regel en het aanpassen van regels en procedures aan de specifieke si-



tuaties waarmee de medewerker geconfronteerd wordt. Volgens Rasmussen zijn het precies deze vaardigheden die bepalen of procedure gestuurd handelen al dan niet succesvol is. Het zich eigen maken van standaard procedures bestaat m.a.w. niet in het blind kopiëren van een vooraf bepaalde routine in het eigen handelingsrepertoire, maar vereist het reproduceren van het geëxpliciteerde voorschrift in het eigen handelingskader en het integreren ervan in een bestaande kenniscontext.

Uit nauwkeurig onderzoek blijkt overigens dat routines helemaal niet zo onveranderlijk zijn als vaak wordt vermoed, maar dat er betekenisvolle verschillen optreden tussen verschillende iteraties (Feldman (1995), Burawoy (1979)). In die zin bestaan routines niet "objectief" buiten een handelingscontext, maar worden zij gecreëerd door ze te herhalen binnen de discretionaire ruimte (Srivastva, e.a. (1977)) waarover de betrokken medewerker beschikt. "Routines exist because people enact them" (Feldman (1995), p.9). Ook op het collectieve niveau omvat kennis veel meer dan datgene wat van buiten uit zichtbaar is.

## V. HET MANAGEN VAN COMPETENTIE

In de vorige paragrafen hebben we een opvatting over kennis en competentie geschetst die afwijkt van de conventionele rationeel-cognitieve benadering. Kennis zien wij als geworteld en ingebed in het concrete handelen van individuen en groepen. Door de complexiteit van het kennen zelf, kan kennis als zodanig niet geëxpliciteerd of vastgelegd worden. Wel kunnen kennisproducten worden gemaakt (zoals deze tekst er één is), die een belangrijke rol kunnen spelen in het creëren van collectieve routines.

Zonder dit type van competentie zouden organisaties er niet in slagen iets voort te brengen. Organisaties die een uitzonderlijke toegevoegde waarde creëren voor hun klanten, doen dit op basis van het vakmanschap van hun medewerkers. Dat dit vakmanschap een belangrijk actief vormt van een onderneming, wordt onvoldoende erkend in de praktijk van overnames en herstructureringen<sup>7</sup>.

Het managen van persoonlijke competentie vergt een breuk met de traditionele uitgangspunten van de bureaucratische organisatie. In een bureaucratie is kennis immers macht, ze wordt zorgvuldig geconcentreerd bij (door) specialisten en wordt tot uitdrukking gebracht in structuren en voorschriften. Het managen van kennis zoals wij ze hier

opvatten, veronderstelt dat kennis verspreid is en verspreid wordt, d.w.z. dat kennis verankerd zit in de medewerkers en door hen voortdurend gebruikt wordt om nieuwe kennis te genereren.

Het managen van vakmanschap betekent het managen van mensen en hun relaties. Een Human Resources Management dat zich wil baseren op competenties, moet dit gegeven als uitgangspunt nemen. In de volgende paragraaf beschrijven we enkele consequenties hiervan voor de verschillende aspecten van HRM.

## VI. NAAR EEN HRM GEBASEERD OP COMPETENTIE

Het traditionele Human Resources Management is sterk functionalistisch, d.w.z. baseert zich in haar principes en methoden op welomschreven functies als bouwstenen voor een onderneming. Mensen worden in vooraf bepaalde functies geplaatst en worden hiervoor gepland, geselecteerd, getraind en beloond. Op deze benadering komt echter meer en meer kritiek. Een verhoogde flexibiliteit en nieuwe organisatievormen hebben immers de stabiliteit en relevantie van veel functies uitgehold (Seghers (1994)), zodat het functiebegrip zelf op de helling komt te staan. Als alternatief wordt daarom een HRM "gebaseerd op competenties" naar voor geschoven (Lawler, e.a. (1995)), maar voorlopig impliceert dit vaak niet meer dan een cosmetische verschuiving.

De onzekerheid hoe zulk een HRM er in de toekomst zou kunnen of moeten uitzien is op dit ogenblik nog erg groot. Uit de opvatting over kennis die hierboven geschetst werd, kunnen echter al een aantal basiselementen worden afgeleid, rond dewelke een concreet HRM verder kan worden uitgebouwd. Het spreekt vanzelf dat we hier niet meer kunnen doen dan deze basiselementen schetsen, en dat de verdere ontwikkeling van een competentiegericht HRM moet gebeuren in dialoog tussen theorie en praktijk. We hebben wat volgt opgedeeld volgens het Harvard model, dat vier kerndomeinen onderscheidt binnen HRM, met name: werksystemen, personeelsflow, beloning en participatie (Beer, e.a. (1984)). De volgorde van bespreking is daarbij niet belangrijk, aangezien we HRM als een geïntegreerd gebeuren zien.

We beginnen met de *werksystemen* omdat deze de meest directe aanleiding vormen om de bestaande, op functies gebaseerde HRM praktijk in vraag te stellen. Het invoeren van semi-autonome teams, taakverrijking en polyvalentie, integrale kwaliteitszorg, e.d.m. beklemtoont immers de regelende en sturende aspecten van (handen)ar-

heid, en deze kunnen veel minder dan de uitvoering zelf vastgelegd worden in gedetailleerde voorschriften. Regelen en sturen vergt dat er kennis opgebouwd wordt, m.a.w. dat er geleerd wordt. Zoals al uitvoerig betoogd kunnen alleen mensen competentie opbouwen, "functies" kunnen dat niet.

Een traditionele werkverdeling, die oorspronkelijk ontwikkeld werd op basis van een markant *gebrek aan competentie* (ongeschoolde arbeid), maakt door haar inperkend taakontwerp "leren" tot op zekere hoogte onmogelijk. Een vakman is in een dergelijke context iemand die moeilijke handelingen, zoals glasblazen of mallen slijpen, op een efficiënte en vakkundige wijze kan uitvoeren, maar eens dit niveau van handigheid verworven, beperkt het leren zich tot het af en toe aanpassen aan nieuwe product- of productiespecificaties.

Binnen de nieuwe organisatievormen wordt deze statische opvatting van vakmanschap vervangen door één waarbij de nadruk ligt op probleemoplossing, toenemende procesbeheersing en "wegleren". In de lampenfabriek van Philips in Turnhout bijvoorbeeld wordt van een vakman verwacht dat hij of zij bijdraagt tot het vakgebied, nieuwe oplossingen bedenkt en ze vervolgens "wegleert" aan niet-specialisten. Dit vergroot uiteindelijk de totale competentie van de afdeling.

Een dergelijke opbouw van kennis kan wel gevolgd worden, maar slechts ten dele gepland, aangezien ze afhankelijk is van een individueel en/of collectief ontwikkelingstraject. Het gevolg is dat enerzijds functies en functievereisten permanent veranderen, en dat deze verandering bovendien (mee)gestuurd wordt door de mensen op de vloer. Een klassieke functionalistische benadering – waarbij eerst functies gedefinieerd worden om vervolgens "ingevuld" te worden – kan hier geen bijdrage leveren. Functies zullen moeten gedefinieerd worden op basis van de persoonlijke competenties van de betrokkenen, en daardoor steeds moeilijker transfereerbaar zijn over personen. Of om een vertrouwde metafoor te gebruiken, in de werksystemen van de toekomst zullen de "stoelen" op maat gemaakt zijn<sup>8</sup>. Het spreken over functies zal dan nog weinig toegevoegde waarde kunnen bieden tegenover het spreken over concrete personen. Functies zullen daarom zeer ruim worden gedefinieerd, zodat elke functie de verscheidenheid van een ganse categorie kan omvatten.

Het managen van competentie en competentie-opbouw vergt verder dat medewerkers regelmatig voor nieuwe leeruitdagingen worden gesteld. Zo zien we dat ook op het uitvoerende niveau werk steeds meer projectmatig wordt georganiseerd, al dan niet in (wisselende)

teams, vooral in industrieën waar productcycli kort zijn en de technologie snel evolueert. Dit versterkt de moeilijkheid om een vast omschreven set van "stoelen" te ontwerpen waarop specifieke HRM taken op worden geënt.

Om het mogelijk te maken dat mensen kunnen leren, en dat leren kunnen delen met hun collega's, is het niet voldoende dat ze telkens voor nieuwe uitdagingen geplaagd worden. Uit de ervaring met training en ontwikkeling weten we dat mensen hiervoor een zeker niveau van *veiligheid en vertrouwen* nodig hebben. We situeren deze voorwaarde binnen het HRM domein van de *participatie* (Beer, e.a. (1984))

De onzekerheid die de nieuwe organisatievormen meebrengen voor de medewerkers, kan worden opgevangen door de veiligheid die zij ervaren in het netwerk van hun directe werkrelaties. In een algemene context van drastische veranderingen, herstructureringen en snelle technologische ontwikkelingen, is het ontwikkelen van een – psychologisch – veilig klimaat niet vanzelfsprekend. Zulk een klimaat wordt opgebouwd door wederzijds vertrouwen en aanvaarding, zowel tussen collega's onderling, als tussen medewerkers en management. Het belang van vertrouwen werd reeds in andere contexten aangegeven, met name in het omgaan met losse organisatievormen (Handy (1995)) en met flexibele grenzen binnen de organisatie (Hirschhorn en Gilmore (1992)). Wij willen hier één aspect beklemtonen, dat specifiek verband houdt met competentie.

In een organisatie die zich wil organiseren rond kennis en competenties is het nodig dat mensen openlijk kunnen spreken over wat ze kunnen, maar ook – en hier zit het addertje – over wat ze *niet* kunnen. Het nauwkeurig inschatten van individuele en collectieve competentie impliceert immers dat ook de incompetentie in kaart wordt gebracht en bespreekbaar wordt gesteld. Het heeft bijvoorbeeld geen zin dat een team een van de leden als leider aanduidt voor een bepaalde opdracht, wanneer de betrokkene zich daar niet competent voor voelt. Het communiceren van en over incompetenties vereist echter een hoog niveau van vertrouwen en psychologische veiligheid. Het veronderstelt dat mensen (1) zich bewust zijn van wat ze niet kunnen, (2) kunnen aanvaarden dat ze dit niet kunnen, en (3) publiek willen toegeven dat ze hierin niet competent zijn.

Het valt de meesten onder ons niet moeilijk om toe te geven dat we niet in staat zijn om de 100 meter te lopen in minder dan 10 seconden, of om het tweede vioolconcerto van Sibelius te spelen. In de meeste organisaties zal dit soort van incompetentie weinig verschil ma-

ken. Het bespreekbaar stellen van incompetenties die relevant zijn voor het werk is echter veel moeilijker, omdat ze bepalend kunnen zijn voor de status van de betrokkene. Het klimaat van prestatiedrang en interne competitie dat huidige organisaties vandaag kenmerkt, maakt zulk een bespreekbaarheid erg onwaarschijnlijk. Het spreken over (in)competentie leidt in een dergelijke omgeving niet tot fierheid en betrokkenheid, maar eerder tot angst en onrust.

Een voorbeeld van dit paradoxaal gegeven vinden we in de idee van de "core competencies" (Prahalad en Hamel (1990)). We hebben zelf in verschillende organisaties kunnen vaststellen dat het introduceren van dit begrip door de top een golf van paniek tot gevolg had in de organisatie, vooral in die delen waarvan niet vaststond dat ze tot de "kern" behoorden. Het heeft m.a.w. weinig zin politieke overtuigingen openlijk te bespreken in een klimaat van McCarthy-isme. Het thema van de interne competitie is uiteraard verbonden aan de manier waarop in de organisatie beloningen worden toegewezen. Dit brengt ons op het derde domein van het HRM.

In het huidige HRM ligt de klemtoon op *beloning* van prestaties. Zelfs wanneer er geen expliciet systeem van prestatieverloning gehanteerd wordt, zullen de verschillen inzake beloning gerechtvaardigd worden door te verwijzen naar de verdienstelijke prestaties van de betrokkenen (Bouckaert, e.a. (1990)). Deze "meritocratie" (Donnellon en Scully (1994)) wordt algemeen aanvaard in onze westerse cultuur. Dat verdienstelijkheid en prestatie moeten worden beloond, houdt zowel verband met een rechtvaardigheidsopvatting, als met een instrumenteel geloof in de sturende kracht van de beloning. Mensen doen in hun werk alleen maar datgene waarvoor ze beloond worden...

Ondernemingen die nieuwe organisatievormen, zoals teamwerk, introduceren hebben de grootste problemen met dit aspect van HRM, omdat ze impliciet blijven vasthouden aan de meritocratische principes. De mogelijkheid bestaat immers dat het belonen van individuele verdienstelijkheid maar ten dele compatibel is met het competentiebegrip dat we hierboven hebben geschetst. Het bepalen van individuele prestaties betekent immers het precies omschrijven en aflijnen ervan en het op "objectieve" gronden vergelijken met de afgelijnde prestaties van anderen. Het lijkt ons duidelijk dat het afwegen van kennisbijdragen alleen maar zeer ruw kan gebeuren, en dat heel wat verschillen qua bijdrage eigenlijk "onvergelijkbaar" zullen zijn. Bovendien is een nadruk op het ontwikkelen van collectieve kennis niet in

overeenstemming te brengen met een individuele afweging, zoals in het geval van teamwerk duidelijk is geworden (Donnellon en Scully (1994)). Dit betekent met andere woorden dat de basis voor een gedetailleerde en systematische meritocratie wegvalt.

Binnen een op competentie georiënteerd HRM zal verloning dus gebaseerd moeten worden op een flexibel breedband systeem, waarbij veel ruimte is voor individuele onderhandeling. Rechtvaardigheid van verloning wordt in een dergelijk systeem niet gegarandeerd door het systeem zelf, maar door de toepassing ervan in individuele gevallen. Rechtvaardigheid wordt m.a.w. niet meer verworven langs inhoudelijke procedures, maar door het proces van onderhandelen.

Een dergelijke benadering kan alleen maar succesvol worden geïmplementeerd wanneer de onderlinge verschillen in beloning klein zijn, en wanneer actief werk gemaakt wordt van niet-materiële beloningen. Kleinere verschillen in beloning beklemtonen de solidariteit binnen de groep medewerkers die gezamenlijke competentie proberen op te bouwen, en maken het minder nodig om bijdragen binnen een team kunstmatig te individualiseren. Dit beperkt echter ook het sturend vermogen van het verloningssysteem. In plaats van de interne competitie te vergroten door de te nadruk te leggen op een individuele prestatieverloning, kan het bijsturen van een onvoldoende geachte inzet beter gebeuren door een interne sociale controle, in extreme gevallen gekoppeld aan sancties die verband houden met de status van het lidmaatschap.

In een dergelijke benadering zullen niet-materiële beloningen aan belang toenemen. We denken daarbij zowel aan de intrinsieke tevredenheid over de prestatie zelf, als aan de erkenning en het respect dat medewerkers hiervoor krijgen. In zoverre deze erkenning een officieel karakter krijgt (bijvoorbeeld door competentiescores) zal de organisatie geconfronteerd blijven met het spanningsveld tussen enerzijds de wens om collectieve kennis te ontwikkelen, en anderzijds de prestatiedrang van individuele medewerkers, die tot uiting komt in een drang tot – letterlijk – “scoren”.

Als vierde en laatste domein van het HRM bespreken we de *personeelsflow*. Dit omvat zowel (carrière)planning, selectie, als opleiding, en vormt, samen met de verloning, het hart van het traditionele HRM. In het verleden was dit een vrij stabiel gebeuren, zodat systemen konden worden ontwikkeld die gekenmerkt werden door efficiëntie en rechtvaardigheid. Op die manier kon het HRM de personeelsflow voorspelbaar en beheersbaar maken, wat een zekere mate

van rust gaf zowel voor het management van de onderneming, als voor de individuele werknemer.

Uit het vorige punt blijkt echter dat van deze stabiliteit niet veel meer overblijft. De vraag rijst daarom op welke manier een "dynamisch" HRM hierop moet inspelen. Aangezien de nodige rust slechts ten dele gevonden kan worden in de stabiliteit van systemen, zal het HRM ook deze kwestie meer procesmatig en minder procedureel moeten aanpakken. Dit kan door te bewaken dat individuen, netwerken en groepen voldoende tijd krijgen om hen toe te laten hun competentie te ontwikkelen. Bewaken impliceert dat dit tijdsperspectief wordt gemonitord. Het is belangrijk te voorkomen dat projecten vroegtijdig worden afgebroken of groepen vroegtijdig worden opgebroken, omdat dit de betrokken medewerkers kan demotiveren in hun inspanningen. Hoeveel tijd individuen en groepen nodig hebben om voldoende rust en stabiliteit te ervaren, is niet in vaste regels te vatten, maar enige aanwijzingen kunnen gevonden worden, bijvoorbeeld in de literatuur rond "time-span", d.i. het natuurlijk tijdsperspectief dat iemand hanteert wanneer hij een bepaalde activiteit uitvoert (Jaques (1989)). Deze time-span is afhankelijk van de aard van de activiteit zelf, en wordt langer naarmate het werk een grotere cognitieve complexiteit impliceert. Wanneer van medewerkers verwacht wordt dat ze bijdragen aan een toenemende procesbeheersing, impliceert dit een time-span van 3 tot 12 maanden (Hoebeke (1994)). Eenzelfde periode lijkt een werkgroep of team ons minimaal nodig te hebben om voldoende maturiteit te ontwikkelen om tot competentie-opbouw te kunnen komen.

Binnen een traditioneel HRM worden ook inspanningen gedaan om de homogeniteit van het personeel te bevorderen. Dit kon gaan van het hanteren van al dan niet expliciete aanwervingsvoorwaarden (bijvoorbeeld inzake persoonlijkheid), over het standaardiseren van opleidingen, tot het promoten van een homogene bedrijfscultuur. Kennisontwikkeling kan echter haar voordeel doen bij een grotere diversiteit, tenminste wanneer die diversiteit ook binnen de organisatie haar plaats krijgt (Agócz (1993)). Het ruimte geven aan verschillende opvattingen, perspectieven en waarden impliceert het loslaten van een concept van cultuur dat zich uitsluitend toespitst op integratie en homogeniteit (Meyerson en Martin (1987), Janssens en Steyaert (1996)). Het aanpassen van de gestandaardiseerde procedures en praktijken inzake personeelsflow dringt zich dan ook op.

## VII. BESLUIT

Deze bijdrage schetst een opvatting van kennis en competentie die afwijkt van de traditionele rationeel-cognitieve benadering en de nadruk legt op het handelende "kennen" als basis voor het creëren van toegevoegde waarde in een onderneming. Het verschil tussen een zuiver cognitieve opvatting van competentie en het hier beschreven gecontextualiseerde kennen komt het sterkst tot uiting in het ontwikkelen van collectieve competentie.

Aangezien kennen gebonden is aan mensen, impliceert het managen van competenties het managen van mensen en hun onderlinge relaties. Wij schetsten een aantal gevolgen van dit uitgangspunt voor een op competentie gebaseerd Human Resource Management. De verschillende elementen die we daarbij hebben uitgewerkt vormen niet enkel de basis van een "competence based HRM", maar beschrijven eigenlijk een op competentie gebaseerde organisatie.

Binnen onze benadering staan processen van kennis verwerven en opbouwen, kennis inzetten, kennis delen en "wegleren" centraal. Hier toe is het nodig binnen de organisatie te investeren in communicatie, in vertrouwen en bespreekbaarheid, in veiligheid en in diversiteit. De voorwaarden om tot competentie-opbouw te komen veronderstellen een kleine machtsafstand tussen management en medewerkers en een hoge mate van directe participatie binnen de organisatie. Het ontwikkelen van gedeelde en ingebedde competentie heeft alleen zin, wanneer de betrokken medewerkers ook de kans krijgen om een gevoel van collectief eigenaarschap te ontwikkelen tegenover hun werk en hun organisatie. Dit vergt een niveau van participatie dat veel verder gaat dan wat op dit ogenblik in onze organisaties gangbaar is én in de HRM literatuur beschreven wordt.

Het Human Resource Management dat wij hier schetsten verlaat het idee van een algemene en eenduidige methodiek, die in staat zou zijn een antwoord te geven op de uitdagingen van de onderneming. Aangezien mensen verschillen, zal de aanpak en de werkwijze binnen elke organisatie een historische eigenheid vertonen, die alleen kan begrepen worden vanuit de specifieke context waarin ze is ontstaan. Bovendien impliceert het ruimte geven aan individueel en collectief vakmanschap dat spanningsvelden worden geconfronteerd, die nu worden toegedekt door strikte, procedurele HRM systemen. De uitdaging die een Human Resource Management dat op competentie gebaseerd is, aangaat, is om zich niet meer te verschuilen achter onper-



soonlijke systemen, maar een persoonlijke geloofwaardigheid op te bouwen die toelaat om binnen de organisatie samen de confrontatie met deze spanningsvelden aan te gaan. Het spreekt vanzelf dat ook dit HRM een leerproces en een eigen competentie vergt, zowel van management, HRM deskundigen, als medewerkers in de organisatie. Alleen in het handelen kan deze competentie verworven worden.

#### NOTEN

1. Zoals we verder nog zullen toelichten, gebruiken we de termen "kennis" en "competentie" door elkaar en in een ruime betekenis. Waar nogal wat auteurs een eigen terminologie hanteren, valt een systematische analyse en conceptuele integratie hiervan buiten het bestek van deze bijdrage.
2. Andere courante termen om naar dit type van competentie te verwijzen zijn o.m. impliciete kennis (of "tacit knowledge"), ervaringskennis, praktijkkennis, lokale of gecontextualiseerde kennis en handelingsroutines (Blacker (1993), Geertz (1983), Nonaka (1991), Polanyi (1967), Schön (1983)).
3. Is er nog iemand geïnteresseerd in de piano (tweede type)?
4. Dit is bijvoorbeeld de bron van het steeds opnieuw inspiratie vinden voor nieuwe interpretaties van bekende muziekstukken.
5. Ook hier vormt het "lezen" van de partituur de eerste stap waarbij de vertolker in dialoog treedt met het kennisproduct, om vanuit zijn/haar eigen muzikale context er een betekenis aan te geven.
6. We kunnen door plaatsgebrek niet uitweiden over de wijze waarop mensen in eenzelfde activiteitensysteem hun cognitieve kaarten op elkaar afstemmen. Door het "samen handelen" zullen de individuele representaties al heel wat gemeenschappelijke kenmerken vertonen en door het bespreken ervan zullen de betrokkenen verder verbanden kunnen leggen tussen elkaars kaarten. Hierdoor ontstaat een soort collectieve "meta-kaart", die geworteld is in het gezamenlijk handelen, maar waartoe geen enkel individu volledige toegang heeft. Dit proces van collectief leren illustreert het concept van "structurele koppeling" (Maturana en Varela (1987)).
7. De ervaringen bij DAF vormen een goede illustratie. Bij de afhandeling van het faillissement werden alle oudere (ervaren) arbeiders op brugpensioen gestuurd. Wanneer men daarna de productie terug wenste op te starten, bleek dat de noodzakelijke kennis om de band "te laten lopen" niet meer aanwezig was in het bedrijf (Vansina en Taillieu (1996)).
8. Deze metafoor gaat terug op het onderscheid tussen functie als abstracte beschrijving en de concrete (toevallige) functionaris. In discussies over functieclassificatie bijvoorbeeld wordt gesproken over de stoel en de man.

#### REFERENTIES

- Agócs, C., 1993. Implementing Employment Equity: The Role of Participation in Organizational Change, in Lafferty, W. en Rosenstein, E., eds., *International Handbook of Participation in Organizations*. Vol. III., (Oxford University Press, Oxford).
- Argyris, C. en Schön, D., 1978, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, (Addison-Wesley, Reading MA).
- Ashby, W., 1952, *Design for a Brain*, (Wiley, New York).
- Badaracco, J., 1991, *Knowledge Link: How Firms compete through Strategic Alliances*, (Harvard Business School, Boston).
- Beer, M., Spector, B., Lawrence, P., Quinn Mills, D., Walton, R., 1984, *Managing Human Assets*, (The Free Press, New York).
- Beer, S., 1966, *Decision and Control*, (Wiley, New York).

- Blackler, F., 1993, Knowledge and the Theory of Organizations: Organizations as Activity Systems and the Reframing of Management, *Journal of Management Studies* 30, 863-884.
- Blackler, F., 1995, Knowledge, Knowledge Work and Organizations: an Overview and Interpretation, *Organization Studies* 16, 1021-1046.
- Bouckaert, L., De Witte, H., Lagrou, L., Overlaet, B. en Schokkaert, E., 1990, Wie verdient meer? Een Opinioneonderzoek naar de Rechtvaardigheid van Inkomensverschillen, (Acco, Leuven).
- Burawoy, M., 1979, *Manufacturing Consent*, (The University of Chicago Press, Chicago).
- De Zeeuw, G., 1976, *Modeldenken in de Psychologie*, Niet gepubliceerd doctoraal proefschrift, (Universiteit Amsterdam, Amsterdam).
- Donnellon, A. en Scully, M., 1984, Teams, Performance and Rewards: Will the Post-Bureaucratic Organization be a Post-Meritocratic Organization?, in Heckscher, C. en Donnellon, A., eds., 1994, *The Post-Bureaucratic Organization*, (Sage, Thousand Oaks CA).
- Feldman, M., 1995, Organizational Routines as Practice, Paper presented at the workshop on Action, Structure and Organizations, (Paris), May.
- Fiol, M., 1994, Consensus, Diversity, and Learning in Organizations, *Organization Science* 5, 403-420.
- Fisch, S., 1980, *Is there a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*, (Harvard University Press, Cambridge MA).
- Galbraith, J. en Lawler, E., 1993, *Organizing for the Future: the New Logic for Managing Complex Organizations*, (Jossey-Bass, San Francisco).
- Geertz, C., 1983, *Local Knowledge*, (Basic Books, New York).
- Handy, C., 1995, Trust and the Virtual Organization, *Harvard Business Review*, (may-june), 40-50.
- Heckscher, C. en Donnellon, A., eds., 1994, *The Post-Bureaucratic Organization. New Perspectives on Organizational Change*, (Sage, Thousand Oaks CA).
- Hesse, H., 1970, *Das Glasperlenspiel*, (Suhrkamp, Frankfurt a.M.).
- Hirschhorn, L. en Gilmore, T., 1992, The Boundaries of the Boundary-Less Company, *Harvard Business Review*, (may-june), 104-115.
- Hoebeker, L., 1994, *Making Work Systems Better*, (John Wiley, New York).
- Janssens, M. en Steyaert, C., 1996, Cultuur en Human Resource Management, *Tijdschrift voor Economie en Management* 41, pp. 327-353.
- Jaques, E., 1989, *Requisite Organization*, (Cason Hall, Arlington VA).
- Lave, J. en Wenger, E., 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, (Cambridge University Press, Cambridge).
- Lawler, E., Mohrman, S. en Ledford, G., 1995, *Employee Involvement and Total Quality Management*, (Jossey-Bass, San Francisco).
- March, J. en Simon, H., 1958, *Organizations*, (John Wiley, New York).
- Maturana, H. en Varela, F., 1987, *The Tree of Knowledge. The Biological Roots of Human Understanding*, (Shambala, Boston MA).
- Meyerson, D. en Martin, J., 1987, Cultural Change: an Integration of Three Different Views, *Journal of Management Studies* 24, 623-647.
- Mintzberg, H., 1983, *Structure in Fives*, (Prentice-Hall, Englewood Cliffs NJ).
- Nelson, R. en Winter, S., 1982, *An Evolutionary Theory of Organizational Change*, (Harvard University Press, Cambridge MA).
- Nonaka, I., 1991, The Knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review*, (nov.-dec.), 96-104.
- Nonaka, I., Byosière, P., Borucki, C. en Konno, N., 1994, *Organizational Knowledge Creation Theory: a First Comprehensive Test*. Papers presented at the Annual Academy of Management Meeting, (Dallas), August.
- Pfeffer, J., 1994, *Competitive Advantage through People*, (Harvard Business School Press, Cambridge MA).
- Pitts, R., 1976, Diversification Strategies and Organizational Policies of Large Diversified Firms, *Journal of Economics and Business* 28, 181-188.

- Polanyi, M., 1958, *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, (The University of Chicago Press, Chicago).
- Polanyi, M., 1967, *The Tacit Dimension*, (Doubleday, New York).
- Prahalad, C.K. en Hamel, G. 1990, The Core Competencies of the Organization, *Harvard Business Review*, (may-june), 79-91.
- Quinn, J.B., 1992, *Intelligent Enterprise*, (Free Press, New York).
- Rappaport, A., 1979, Strategic Analysis for More Profitable Acquisitions, *Harvard Business Review*, (july-aug.), 99-110.
- Rasmussen, J., 1986, *Information Processing and Human-Machine Interaction*, (North-Holland, New York).
- Salipante, P., 1992, Providing Continuity in Change: the Role of Tradition in Long-Term Adaptation, in Srivastva, S. en Fry, R., eds., *Executive and Organizational Continuity*, (Jossey-Bass, San Francisco).
- Schön, D., 1983, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. (Basic Books, New York).
- Senge, P., 1990, *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*, (Century Business, London).
- Seghers, N.; 1994, Functieclassificatie: Supernova of Uitdovende Ster?, Rapport in opdracht van Stichting Technologie Vlaanderen, (Hoger Instituut voor de Arbeid, Leuven).
- Simon, H., 1947, *Administrative Behavior*, (MacMillan, New York).
- Srivastva, S., Obert, S. en Neilsen, E., 1977, *Organizational Analysis through Group Processes: a Theoretical Perspective for Organizational Development*, in Cooper, C., ed., *Organizational Development in the UK and USA: a Joint Evaluation*, (Petrocello Books, New York).
- Swieringa, J. en Wierdsma, A., 1990, *Op weg naar een lerende organisatie*, (Wolters Noordhoff, Groningen).
- Ulrich, D. en Lake, D., 1990, *Organizational Capability*, (John Wiley, New York).
- Van den Broeck, H., 1994, *Lerend Management*, (Scriptum Management, Lannoo).
- Vansina, L., 1996, Omnipotence: Its Seductive and Destructive Qualities, Paper presented at the Alumni Meeting of the Professional Development Programme, (Royal Holloway), April.
- Vansina, L. en Taillieu, T., 1996, Revitalisering: een essentieel psychisch proces bij strategische herpositionering, in Bouwen, R., De Witte, K. en Verboven, J., eds., *Organiseren en Veranderen*, (Garant, Leuven).
- Weick, K., 1979, *The Social Psychology of Organizing*, (Addison-Wesley, Reading MA).
- Wertsch, J., 1990, *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*, (Harvester Wheatsheaf, London).
- Winograd, T. en Flores, F., 1986, *Understanding Computers and Cognition*, (Ablex, Norwood NJ).